

## **INCLUSÃO: ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**

*Douglas Aparecido de Campos – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)*

*Maria Aparecida Mello – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)*

### **RESUMO**

Este artigo discute e analisa o cotidiano dos alunos nos cursos superiores a partir das vivências dos autores no âmbito da coordenação de um programa institucional oriundo do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - MEC/SECADI que tem como um dos principais objetivos a promoção do acesso e da permanência de alunos oriundos das classes populares nas Universidades. O programa está inserido nas atividades relacionadas às Ações Afirmativas e os dados coletados são relativos à oferta no ano de 2009. Discutimos e analisamos as metodologias inseridas e utilizadas nesse programa, específico de uma Universidade brasileira, e apontamos caminhos ou orientações que podem ensejar transformações não só na condução desse programa, como também, para a criação de outros em outras realidades. De uma maneira mais ampla, as reflexões podem servir de base para uma discussão mais aprofundada sobre a Universidade, o direito à Educação, sobre a tríade: ensino, pesquisa e extensão, bem como, as desigualdades sociais no campo da Educação brasileira.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Desigualdades Sociais; Acesso e Permanência no Ensino Superior; Ações Afirmativas.

## **INCLUSION: ACCESS AND PERMANENCE IN THE BRAZILIAN HIGHER TEACHING**

### **ABSTRACT**

This article discusses and analyzes the daily lives of students in higher education from the experiences of the authors in the coordination of an institutional program originated from the Ministry of Education and the Department of Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion - MEC / SECADI whose one of the main objectives is the promotion of access and permanence of students from the lower classes in universities. The program is inserted in the activities related to Affirmative Action and the collected data is relating to the offer in 2009. We discuss and analyze the methodologies used and included in this program, specific of a Brazilian university, and point out directions or paths that can give rise not only changes in the conduct of this program, as well as for the creation of others in other realities. In a broader sense, the reflections can serve a basis for further discussion about the University, the right to education on the triad: teaching, research and extension as well as social inequalities in the field of Brazilian education.

### **KEYWORDS**

Social inequalities; Access and Permanence in Higher Teaching; Affirmative action.

A inserção social, concebida por nós, como o acesso e a interação do indivíduo aos bens culturais da humanidade tem relação direta com a desigualdade social. Quanto maior for a desigualdade maior será a dificuldade de o indivíduo inserir-se na sociedade e vice versa, então, se a inserção social for difícil é porque a desigualdade é ampla. São várias as dinâmicas sociais causadoras desse desequilíbrio que são constantemente estudadas, analisadas e discutidas e, ainda, hoje existem de maneiras e formas variadas. A extinção da desigualdade social está no projeto de vida de cada sujeito na sociedade que vive com ela na sua cotidianidade. Cada um desses indivíduos é o protagonista de várias ações para a sua extinção no dia a dia e, ao mesmo tempo, e paradoxalmente, cada sujeito, levado pela dinâmica social causadora da desigualdade também é o protagonista de sua permanência no âmbito social, seja por interesse, por tolerância, por omissão, vaidade, por *status*, por poder, etc.; o que a torna quase que indestrutível na sociedade. A própria sociedade é a causadora de sua desigualdade.

Silva (2008, p. 43) ao discutir as ações afirmativas na UFSCar nos aponta caminhos de como essa ação individual pode ser potencializada nos movimentos e ações sociais em direção à extinção da desigualdade social por intermédio de “críticas, questionamentos” e formulação de “propostas e reivindicações no sentido de que se estabeleça uma democracia inclusiva, da qual todos façam parte, com iguais condições para exercer os direitos devidos a todos indistintamente”.

A inserção social se efetiva na medida em que o sujeito participa efetivamente das trocas sociais. Essa participação pode ser entendida como a capacidade de estar instrumentalizado e habilitado para sua atuação social em ambientes extremamente competitivos, meritocráticos, discriminatórios, preconceituosos e egocêntricos. Uma vez instrumentalizado a realizar essa troca social pode ocorrer duas situações com esse sujeito: será o agente da permanência ou será o agente da extinção da desigualdade. Se a instrumentalização for concebida sem a intencionalidade de transformar e de extinguir as desigualdades sociais, essas permanecerão e continuarão a serem transmitidas na sociedade. De outra forma, se for concebida com a intencionalidade de extinção e de transformação, elas serão extintas. A intencionalidade está presente na Educação, na mediação dos professores em suas práticas pedagógicas com seus alunos, nos espaços formais e nos espaços informais.

Essa dinâmica social causadora das desigualdades está na **relação** entre aqueles que conseguem e fazem as trocas sociais com aqueles que não conseguem e não fazem as trocas sociais.

A mudança está na **interação** entre esses atores e no entendimento e na proposição de mecanismos que atuem com eficácia no controle e no desaparecimento dessa desigualdade.

Castel (2008, p.29) chama aos inseridos socialmente de *in* e aos não inseridos nessa situação de *out*:

Sem dúvida, há hoje os *in* e os *out*, mas eles não estão em universos separados. Não se pode falar numa sociedade de situações fora do social. O que está em questão é reconstruir o *continuum* de posições que ligam os *in* e os *out*, e compreender a lógica a partir da qual os *in* produzem os *out*. A ação intencional deve ter sua gênese nos princípios da Educação, neste sentido, a coerência de sua aplicabilidade reside na intervenção, assim almejada, desde cedo nos espaços da Educação Infantil, não só por consequência da estimulação precoce da vida humana, mas porque aqui é o espaço de convivência e de orientações das futuras rupturas sociais.

Não se pretende uma Educação com bases utópicas em que se mostre aos indivíduos apenas o lado bom da sociedade, até porque, antes disso, eles, os seres humanos em sua fase infantil, ainda como crianças, já se encontram e descendem de ambientes desiguais desde o seu nascimento. As influências sociais de sua comunidade lhes são conhecidas por meio das vivências e fazem parte de sua ontogênese.

A intencionalidade aqui tem foco justamente na prevenção das desigualdades. A Educação almejada é a que tenha condições de desenvolver mecanismos de antevisão em cada aluno sobre as possíveis desigualdades de modo que sejam capazes de percebê-las, analisá-las, e extingui-las antes mesmo de sua criação. Por exemplo, na realidade brasileira temos o fenômeno do analfabetismo e medidas ou políticas públicas para a sua pretensa extinção. Como acabar com ele senão viabilizar o acesso e a permanência de todos à escola, que pressupõe bons salários aos professores, formação continuada, alimentação a todos, acesso à saúde de maneira efetiva, a dignidade de ter uma casa para morar e residir, ter um trabalho, ter lazer, e tantos outros acessos aos demais bens culturais. A sociedade atual age de maneira inversa, as políticas públicas, projetos, legislações, etc.; procedem sempre a partir do fato, de maneira reparadora, após o acontecimento, em situações regionalizadas. Essas intervenções solucionam ou mitigam evoluções da situação, mas, não conseguem resolver em definitivo a causa e não extinguem as desigualdades aí surgidas.

Outro exemplo de políticas públicas que não priorizam a desigualdade social é a recente deliberação do Conselho Estadual de Educação do Brasil – CEE, nº 111/2012 que fixa as “Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de

ensino superior e vinculados ao sistema estadual do Conselho Nacional de Educação do Brasil - CNE”, deliberação esta que exclui as creches e a educação especial da formação de professores em cursos de Pedagogia e demais. Essa normatização contraria as lutas pela qualidade da Educação Infantil como primeiro nível de ensino da Educação Básica e, além disso, desconsidera as pesquisas de ponta na área da Neurociência, as quais apontam a necessidade de investimento de educação das crianças até os 4 anos de idade, uma vez que nesse período as crianças aprendem em níveis cada vez mais elevados.

Está claro o desmantelamento da Educação Infantil como nível de ensino da Educação Básica, principalmente na faixa etária que mais precisa de formação, posto que ainda temos professoras que adotam exclusivamente concepções higienistas em suas práticas com bebês e crianças de 1 a 3 anos, em detrimento de uma educação de qualidade. Para a Educação Especial o retrocesso é também evidente, uma vez que as crianças especiais estão e devem estar nas escolas regulares e a formação dos professores é necessária e deve avançar em suas concepções de forma que a sociedade possa conviver com as diferenças, almejando tornar-se mais humanizadora pela mediação da escola. Castel (2008, p.30) afirma:

Porém, a dificuldade da tarefa não diminui a exigência de tentar controlar essa relação entre a lógica econômica e a coesão social, antes que se chegue às situações de ruptura que representa “a exclusão”. Inversamente, isolar o essencial das novas intervenções sociais em questão nos últimos 20 anos (as políticas ditas de inserção) das situações já degradadas implica a renúncia a intervir de modo preventivo para acabar com a vulnerabilidade de massa e manter a integração social.

Na Educação Superior isto não é diferente. As intervenções surgem na medida em que ocorrem as desigualdades. Na atual situação social em que as classes populares não conseguem acessar e interagir com os bens culturais e, portanto não conseguem fazer as trocas sociais e se inserir socialmente é obvio que essa metodologia é necessária, também, porque não se pode “fechar os olhos” para aqueles que não tiveram oportunidade de fazer as trocas sociais, os *out*, como diz Castel, mas, também não se pode mais adotar medidas paliativas em função das demandas da Educação advindas das desigualdades sociais, ao invés de caminhar na direção da prevenção dessas desigualdades, na qual a Educação Superior tem um papel importante a cumprir.

As ações ulteriores próprias da sociedade atual, como por exemplo, programas de erradicação do analfabetismo, programa bolsa escola que entrega um valor em dinheiro ínfimo aos indivíduos que comprovaram a baixa renda e que tenham a necessidade de sustento para permanecer na escola, programas de financiamento de estudos do Ensino Superior que financiam, a taxas de juros baixas,

por meio de empréstimos bancários os estudos de indivíduos que comprovaram sua incapacidade para assim se subsidiar, dentre tantos outros, acabam por se resumir ao assistencialismo. Sem dúvida são ações ou políticas públicas que garantem um mínimo de humanidade e de dignidade àqueles ignorados pela sociedade e pelo Estado e que sentem a desigualdade todos os dias de suas vidas. Essas ações merecem respaldo, merecem elogios e são importantíssimas, mas não podemos aceitar o fato de que isso será o suficiente, como, aliás, não tem sido. Os anos estão passando, essas ações parecem estar se tornando corriqueiras e perenes. Cada vez mais há o incentivo do Estado para a criação de mais e mais ações nesses mesmos moldes.

Os incentivos do Estado para a mudança na raiz do problema, antes da ocorrência do fato, como vimos defendendo não ocorrem ou quando são planejadas, muitas vezes são desestabilizadas. Precisamos colocar como meta/objetivo uma data limite e entender esse processo como transitório, como algo que aí está apenas para subsidiar a criação de outro paradigma como o da Educação nos moldes aqui defendidos. Isso é uma aspiração que deve fazer parte de toda sociedade. Necessitamos nos “desacostumar” ao costumeiro, ainda que útil para a situação o “ficar” nele impede a transformação, impede a intervenção na causa. É preciso delinear, planejar ações efetivas que modifiquem essa situação a curto, médio e longo prazo. Um dos caminhos é a Educação, mas não é o único. E por isso mesmo, não podemos continuar a formular políticas públicas para a Educação que priorizem somente o aspecto econômico em detrimento do desenvolvimento humano e na área da Educação a qualidade desse desenvolvimento também perpassa pela qualidade da formação dos professores em nível superior.

Frigotto (2003, p. 32-33) analisa a segmentação e fragmentação como estratégias da subordinação dos processos educativos ao capital e diz que:

“O caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital historicamente toma formas e conteúdos diversos, no capitalismo nascente, no capitalismo monopolista e no capitalismo transnacional ou na economia globalizada. (...) o caráter explícito desta subordinação é uma clara diferenciação da educação ou formação humana para as classes dirigentes e a classe trabalhadora.

Ao discutir sobre a relação da expansão do sistema educacional, da entrada e permanência na escola, do acesso aos bens de consumo e da comunicação em massa, Frigotto (2003) argumenta que essas expansões ocorreram no Brasil, rapidamente, com grande taxa de analfabetismo ou semi-analfabetismo; enquanto que na Europa elas desenvolveram-se em uma sociedade escolarizada. As

soluções mágicas dos governantes brasileiros como mote político de erradicação das desigualdades sociais pela educação demonstram políticas públicas contraditórias.

Frigotto (2003) discute a disseminação no Brasil da “Teoria do Capital Humano” do Prêmio Nobel de Economia de 1968 Theodoro Schultz que no “plano das teorias de desenvolvimento e da equalização social” geraram o “milagre econômico” (FRIGOTTO, 2003, p. 41). Mário Henrique Simonsen foi um dos propagadores dessa solução mágica no Brasil, dizendo ao mundo que havíamos encontrado “o caminho para o desenvolvimento e eliminação das desigualdades, não pelo incentivo ao conflito de classes, mas pela equalização do acesso à escola e pelo alto investimento em educação” (FRIGOTTO, 2003 p. 42, citando SIMONSEN, 1969). “O MOBREAL, de triste memória, foi a grande obra, em matéria de educação, que Simonsen criou e deixou como legado” (FRIGOTTO, 2003, p. 42). Em um rápido balanço da crítica ao reducionismo economicista da educação pela “teoria do capital humano” e que teve como eixo central a categoria trabalho, Frigotto (2003 p. 52) argumenta que os debates teóricos ocorridos nas décadas de 80 e 90 sobre essa questão ajudaram a situar os processos educativos e o sistema produtivo no “plano das mediações concretas constitutivas dos processos sociais, onde a estrutura e superestrutura formam, na expressão gramsciana, um bloco histórico.”

Nos dias atuais, frente às sociedades pós-industriais, sociedade global sem classes, fim das ideologias, pós-capitalista e sociedade pós-histórica pautadas na sociedade do conhecimento, Frigotto (2003 p. 56) questiona se essa sociedade do conhecimento estaria mesmo delinheando novas relações não classistas e de processos educativos e formação humana desalienados não subordinados ao capital e que o desafio é de “qualificar a base histórico-social das quais emergem essas novas exigências educativas e formação humana” e a “natureza específica que assume as relações sociais na sociedade capitalista” (...).

Trata-se de esclarecer a função social da educação e da formação humana para esse século, na direção da identificação e superação dos mecanismos que geram as desigualdades sociais e influenciam o acesso e a permanência ao ensino superior. Assim como Frigotto (2003, p. 57) situamos “os processos educativos e a escola no conjunto de forças que elegem o ser humano como sujeito social no desenvolvimento omnilateral de suas possibilidades históricas”.

## **1. AS MEDIDAS POLÍTICAS EM SUBSTITUIÇÃO ÀS MEDIDAS SOCIAIS**

Neste panorama as políticas ditas sociais que deveriam ser gerais, universais, amplas e mais que isso as políticas educacionais, no mesmo sentido, que teriam a perspectiva de prevenir a ocorrência de fatos que causam a desigualdade social são minimizadas, diminuídas por medidas de atendimento local e especializadas focadas em pequenos grupos (coletivos) receptores das indiferenças sociais que ao longo do tempo lhes deram a forma atual. A Educação se descaracteriza neste cenário, deixa de ser a medida preventiva (ampla, geral, universal) para atuar como medida reparadora (pequena, miniaturizada). É o caso dos cursinhos, das bolsas de estudos com os mais variados nomes, dos programas e projetos que embutem outras bolsas no seu desenvolvimento, e de tantas outras medidas reparadoras que se encontram, no nosso caso, no ensino superior.

A atuação do Estado neste sentido deve ser repensada em longo prazo. A aceitação dessas e de outras medidas ulteriores para as situações de desigualdade já criadas são evidentes e corretas porque ainda não mudamos o paradigma, não enfrentamos diretamente a perspectiva de uma desigualdade à frente, no futuro, enfrentamos o fenômeno somente depois que ele já existe e evidentes são os seus danos. Essas medidas ulteriores são mais fáceis de serem criadas, planejadas e organizadas porque evidente é o fato; pessoas estão sem o acesso e a permanência ao Ensino Superior; pessoas estão passando fome; pessoas não tem onde morar; pessoas estão sem trabalho; são fatos constatados na sociedade, etc. as ações são desencadeadas porque o fenômeno existe. Cremos que não há problemas para a criação de soluções para esses casos.

O importante neste momento é aceitar o fato de que nossa atuação está errada. Paradoxalmente que seja, precisamos de uma medida reparadora para atuar diretamente no fato de que nossa intervenção nas desigualdades sociais é justamente de reparação e não de prevenção. Este é um fato já conhecido e contumaz. Nosso entendimento perpassa como já dito anteriormente pelo campo da Educação com a criação de uma metodologia que tenha como base o diagnóstico de futuras desigualdades antes que elas venham a se efetivar na sociedade.

Conforme Castel (2008, p. 36):

Essa tentação de deslocar o tratamento social para as margens não é nova. Corresponde a uma espécie de princípio de economia no qual se podem encontrar justificativas: parece mais fácil e mais realista intervir sobre os efeitos de um disfuncionamento social que controlar os processos que o acionam, porque a tomada de responsabilidade desses efeitos pode se efetuar sobre um modo técnico, enquanto que o controle do processo exige um tratamento político.

Vivenciamos essas e outras medidas no Ensino Superior, coordenamos uma dessas políticas reparadoras no programa do MEC/SECADI cujo objetivo principal é o de melhorar o acesso e a

permanência dos alunos no Ensino Superior. Direcionada para alunos oriundos das classes populares é um programa que atua dentro da universidade e direciona suas atividades para o campo da extensão com fortes articulações entre Universidade e comunidade externa e áreas diversificadas do conhecimento com os saberes populares.

## **2. O PROJETO**

O projeto Conexões de Saberes (CAMPOS; MELLO; PERDIGÃO, 2008), oriundo do Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares, financiado pelo Ministério da Educação – MEC e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, se propõe a contribuir para a criação e manutenção nas universidades de um ambiente intelectual e cultural acolhedor aos saberes que os alunos trazem de suas experiências escolares, sociais e existenciais de modo a proporcionar a efetiva e digna permanência deles no ambiente acadêmico.

Para cumprir seus propósitos maiores, o projeto na UFSCar busca efetivar objetivos concatenados com a agenda nacional, procurando dialogar e fortalecer as ações de acesso e permanência para estudantes de origem popular na UFSCar.

O “Projeto Conexões de Saberes – diálogos entre a universidade e as comunidades populares” significa uma possibilidade concreta de ações e execução de metas que valorizam o protagonismo do estudante universitário de origem popular, identificando seus saberes e as principais dificuldades materiais e simbólicas para a sua permanência, de modo a construir uma política nacional de ações afirmativas no âmbito das instituições federais de ensino superior.

Destaca-se, também, que a articulação nacional do Projeto favorece o desenvolvimento de ações com forte potencial para que estas venham a se constituir como políticas públicas de democratização das condições de acesso e permanência na universidade pública.

Para tanto tem como objetivo geral: implementar políticas que contribuam para a permanência, com sucesso, dos estudantes universitários de origem popular, tanto do ponto de vista das condições materiais quanto do ponto de vista acadêmico, oferecendo orientação para a pesquisa e a extensão, estimulando a produção intelectual e a reflexão sobre a vida universitária, de modo a fortalecer sua autoestima e seus vínculos com as comunidades de origem.

Os objetivos específicos são: a) ampliar a formação acadêmica dos jovens universitários de origem popular como pesquisadores e extensionistas, visando sua atuação qualificada em diferentes espaços sociais, na universidade e em comunidades populares, com participação em grupos de pesquisa que aprofundem o conhecimento sobre questões de acesso e permanência dos estudantes de



origem popular na UFSCar; b) implementar ações e projetos de extensão-ensino-pesquisa, tendo como foco os territórios e grupos sociais em situação mais crítica de vulnerabilidade social; c) implementar uma metodologia de ensino/pesquisa/extensão focalizada na participação efetiva do sujeito no desenvolvimento de sua aprendizagem vinculada às diversas áreas do conhecimento a que cada aluno pertence e que atue como instrumento de permanência do aluno na universidade pública; d) estimular estratégias de articulação entre os diferentes atores envolvidos nas ações educativas, implementadas nas escolas públicas de espaços populares e cursinho popular; e) participar na consolidação e divulgação do programa de ações afirmativas para professores, funcionários e alunos da UFSCar, bem como para secundaristas das cidades envolvidas disseminando a proposta de democratização do acesso e da permanência de estudantes de origem popular na universidade pública (CAMPOS; MELLO; PERDIGÃO, 2008).

### **3. METODOLOGIA DO PROJETO**

Estabelecemos o lançamento de um edital dentro da universidade do qual constava as diretrizes básicas para a inscrição de alunos de qualquer área de conhecimento do campus e que tivessem o seguinte perfil: a) ser proveniente de escola pública; b) ser da primeira geração a frequentar universidade, ou seja, a escolaridade dos pais ou responsáveis preferencialmente até o Ensino Fundamental ou até o Ensino Médio; c) a renda dos pais preferencialmente até três salários mínimos (média), sendo aceita a renda de até cinco salários mínimos; d) ser preferencialmente de origem negra ou indígena; e) que suas famílias de origem residam em bairros periféricos ou áreas de ocupação (de origem popular); f) ter engajamento histórico em atividades ou projetos comunitários (sem caráter eliminatório); g) ter disponibilidade de 20h semanais para atuação no Projeto e, preferencialmente, esteja cursando até o 5º semestre do curso de graduação.

Os editais foram afixados em locais de fácil acesso por toda a comunidade acadêmica nos campi de São Carlos/SP e Araras/SP juntamente com um cartaz que complementava a publicidade em torno do projeto. A data de inscrição foi estabelecida de modo a garantir a inscrição de alunos ingressantes e de alunos que já estavam na universidade há algum tempo. Tivemos 70 alunos inscritos provenientes das seguintes áreas: Matemática; Física; Pedagogia; Ciências Sociais; Engenharia Civil; Filosofia; Música; Educação Física; Ciências da Computação; Estatística; Química; Linguística; Engenharia Química; Engenharia da Computação; Letras; Agroecologia; Engenharia Agrônoma; Ciências Biológicas.

Para as inscrições os alunos preencheram uma ficha com dados que permitiam conhecer o seu perfil socioeconômico e que seguiram as orientações constantes do edital. As normas estabelecidas pela SECADI autorizavam a seleção de apenas 38 alunos que receberiam bolsas durante o período de 12 meses.

Para a referida seleção todos os 70 alunos foram entrevistados por uma banca de 03 professores e 01 voluntário, de modo a complementar as informações expressas nas fichas de inscrição.

Dos 70 alunos inscritos foram selecionados 38 alunos de diferentes cursos dos quais 08 pertenciam ao curso de Matemática; 04 ao curso de Física; 03 ao curso de Pedagogia; 01 ao curso de Ciências Sociais; 02 ao curso de Engenharia Civil; 01 ao curso de Filosofia; 02 ao curso de Música; 02 ao curso de Educação Física; 02 ao curso de Ciências da Computação; 02 ao curso de Estatística; 03 ao curso de Química; 01 ao curso de Linguística; 01 ao curso de Engenharia Química; 02 ao curso de Engenharia da Computação; 01 ao curso de Letras; 01 ao curso de Agroecologia; 01 ao curso de Engenharia Agrônoma; 01 ao curso de Ciências Biológicas.

Todos os alunos participaram de cursos de formação que tiveram como conteúdo: Metodologias em Pesquisa, Ações Afirmativas, Acesso à Comunidades Periféricas e Projetos sócio-educacionais.

O desenvolvimento do projeto seguiu com reuniões semanais, a criação de um blog e grupo de discussão na internet, um plantão em forma de rodízio por todos os alunos na sede do projeto que ficava permanentemente aberta e que tinha toda a infraestrutura para estudos, reuniões, registros de coleta de dados em computadores com acesso à internet, telefone, impressora, além de uma equipe de apoio administrativo cedida pela Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar.

Os alunos desenvolveram projetos na periferia da cidade, com conteúdos específicos de suas áreas e orientados pela coordenação, geralmente em escolas (parceria com a Prefeitura Municipal), de forma a possibilitar a troca de saberes com a comunidade externa à universidade, além da coleta de dados provenientes dessa interação e intervenção.

#### **4. A PESQUISA**

Junto ao desenvolvimento dos projetos de extensão inserimos a metodologia de pesquisa que se passou no mesmo período de desenvolvimento do projeto. Nosso foco neste trabalho é a análise da metodologia e seus efeitos junto aos alunos universitários que atuaram no projeto.

Os projetos menores que fazem parte do projeto Conexões foram nas áreas de: inclusão digital, ensino de fabricação de instrumentos musicais; aprender a tocar instrumentos, acesso à cultura por meio de histórias em quadrinhos, acesso à universidade junto aos estudantes de Ensino Médio, iniciação à Capoeira.

Os procedimentos metodológicos constaram de contatos diários com o grupo de estudantes, reuniões semanais para a coordenação das atividades e coleta de dados que focaram as participações de cada aluno, os problemas enfrentados, as soluções propostas, além de reuniões individualizadas para a resolução de problemas de ordem pessoal, pedagógica e afetiva que acompanham as vidas desses alunos durante sua permanência na Universidade.

Os instrumentos metodológicos foram basicamente diários de campo, depoimentos e fotografias.

## **5. ANÁLISE DOS RESULTADOS**

A atividade mediadora nas relações sociais se destaca como princípio na teoria Histórico-Cultural de Vigotsky (1995). Neste sentido, criamos mecanismos e metodologias de aproximação entre os vários participantes do projeto Conexões de Saberes que passaram a atuar no campo acadêmico de maneira mais integrada, não só com a comunidade externa, mas também, com a comunidade interna, seus pares e, principalmente, com cada uma das áreas de conhecimento a que pertenciam.

A natureza extremamente social desse referencial teórico veio ao encontro de nossos objetivos e nos forneceu subsídios para a elaboração de metodologias que tivessem como princípio o desenvolvimento de atividades mediatizadoras de aprendizagens que envolvessem signos, situações com significado e sentido para os participantes, que, assim, são motivados a interagir, mediar a aquisição de aprendizagens dos outros e transformar seus próprios conhecimentos em novas habilidades adequadas às comunidades em que atuam.

Como Vigotsky (1995, p. 94) argumenta:

El empleo de los signos, a nuestro entender, debe incluir-se también em la actividad mediadora, ya que el hombre influye sobre la conducta a través de los signos, o dicho de outro modo, estímulos, permitiendo que actúen de acuerdo com su naturaleza psicológica.

Trabalhamos com a diversidade de áreas do grupo. Fizemos subgrupos de modo a mesclar áreas as quais sabemos estar separadas no campus. Juntamos as humanidades com as tecnológicas, engenharias, etc. tornando o subgrupo mais diversificado ainda. O ponto de coesão foi justamente a diversidade, esta subsidiada pela mediação, o diálogo e pelos fundamentos democráticos durante todo o processo. Cada subgrupo se integrava aos demais subgrupos não só nas reuniões gerais em que todos estavam juntos, mas, também nos plantões em nossa sede. Todos esses procedimentos sempre mediados por pelo menos dois professores coordenadores que diariamente mantinham o contato com o grupo nos plantões e em seus gabinetes. Esses procedimentos fortaleceram a união do grupo, a conexão entre áreas, a conexão entre identidades, o reconhecimento de colegas com histórias de vida semelhantes, que estavam ali na universidade com os mesmos problemas e dificuldades, ainda que de áreas diferentes, mas, agora com a possibilidade de se entenderem e de se ajudar mutuamente.

As atividades de extensão nessas condições também proporcionam a integração de todos os elementos que fazem parte dela, desde a vinculação de intervenções na comunidade externa com o conteúdo apreendido em cada área, até a satisfação de poder levar esse conhecimento às comunidades de forma a trocar esses saberes entre ambas comunidades.

A participação efetiva dos alunos na atividade mediadora (metodologia do projeto Conexões de Saberes), atuando como sujeitos ativos, participativos e principalmente como protagonistas de geração de aprendizagens em outras pessoas, revela a importância dessa metodologia de mediação na vida acadêmica desses alunos para além de seus respectivos cursos que geram resultados diretos na vida de cada aluno.

Nas palavras dos próprios alunos<sup>1</sup>:

“Cheguei na [sic] Universidade e tinha medo de fazer contatos inclusive com professores (...). Depois que entrei no Conexões [projeto] me soltei mais.”

(Gumercindo)

“(...) No Conexões [projeto] passei a conhecer mais os colegas do meu curso e de outros cursos e possibilidades de acesso às infra-estruturas do campus.” (Ivo)

“(...) O legal é que aqui posso conversar com colegas de outras áreas e até desenvolver projetos da minha área com outras que acabam se complementando.”

(Flórida)

“Agora me sinto mais seguro, converso mais com as pessoas.” (Bernardo)

---

<sup>1</sup> Os nomes dos alunos são fictícios de forma a preservar suas identidades.

Essas verbalizações revelam que a universidade não integra as diferenças de forma natural, é preciso ações intencionais que promovam a superação de preconceitos e sentimentos de não pertencimento aos espaços que deveriam ser para todos.

Os aspectos econômicos são marcantes na vida acadêmica e, por isso, a importância de políticas públicas que deem amparo para a manutenção da atuação desses estudantes na academia com condições plenas para a interação com a universidade e, também, com as comunidades externas a ela.

A importância das bolsas atribuídas pela universidade também está presente nas falas dos alunos:

“(...) Se não conseguir a bolsa terei que abandonar o curso.” (Flórida)

“Para me manter aqui tenho que trabalhar de noite, fazer alguns bicos.” (Ivo)

“Trabalho de garçon... se não, não consigo acabar o curso.” (Bernardo)

“Trabalhei dois anos na minha cidade e juntei dinheiro para poder ficar aqui... já está acabando e não sei como vou fazer.” (Gumercindo)

Os resultados mostram a grande importância de investimentos em políticas públicas que apoiem a permanência de alunos de origem popular na academia, não só no âmbito financeiro, mas também, no âmbito psicológico e afetivo.

A vivência dos professores coordenadores com esses alunos foi repleta desses momentos desde o procedimento inicial da seleção dos alunos e da exposição de algumas dificuldades enfrentadas nas vidas de cada um, até os momentos mais intimistas em reuniões individuais que necessitavam de apoio psicológico e afetivo por conta de problemas não só de ordem pedagógica, mas, também de ordem familiar, financeira, etc. São exemplos que sobressaíram e que se relacionam diretamente a permanência na Universidade:

- A solidão e a necessidade de diálogo com alguém de confiança;

- A discriminação e o preconceito sexual;

- O cansaço pela junção de horas acadêmicas com horas de trabalho externo a que se sujeitam. A participação dos alunos nesses projetos, mesmo que direcionados especificamente para eles que são provenientes das classes populares, se torna mais um peso em sua dura jornada. Esse excesso de horas concorre com todas as demais horas de atuação na graduação, principalmente, com a carga efetiva de alternativas que essas populações “esquecidas” ou “excluídas” se submetem durante a formação inicial fora dos muros da universidade, quando se veem obrigadas a trabalhar em

atividades profissionais informais para a complementação de sua renda e sobrevivência no Ensino Superior. As metodologias adotadas de forma pedagógica e didática para o bom andamento do programa/projeto são coerentes e adequadas para um compromisso acadêmico de qualidade em formação inicial, mas, não suficientes para uma realidade de compromissos de complementaridade de renda a que se sujeitam esses estudantes. Essas ações não conseguem se conectar com esses afazeres complementares de renda, pelo contrário, tornam-se mais uma sobrecarga. Acarretam carga excessiva de atividades aos estudantes, tornando sua permanência na instituição um tanto desproporcional, mais dura e até mesmo desmotivante.

- A bolsa de estudos é mais um complemento e não a solução para a sua permanência. Esses alunos, muitas vezes, trazem e continuam com os problemas oriundos de suas famílias, de ordem financeira, afetiva, etc. A vinda à Universidade passa a ser mais um problema que envolve o envio de dinheiro e a constante solução de problemas de ordem familiar com o agravante da distância. Perdemos alunos que deixaram a universidade por conta de toda essa complexidade, apesar das várias intervenções e mediações realizadas. Neste sentido as bolsas pagas são insuficientes.

- As práticas pedagógicas dos professores que não entendem a complexidade de problemas que vivenciam esses alunos é um fator grave de desestimulação de sua permanência na Universidade. O simples ato de solicitar que o aluno faça uma cópia dos textos para estudos é motivo para a desistência pela não condição de sustentar financeiramente essa prática.

Não foram raros os momentos de desabafo dos estudantes à coordenação, na qual evidenciamos o cansaço por não conseguirem o desenvolvimento pleno das orientações e dos afazeres (a mais) em suas já extensas jornadas, com a entrada no programa/projeto. Surgiram frustrações, Presenciamos alunos visivelmente cansados, estressados e desmotivados ao longo do projeto.

O paradoxo advindo dessa situação nos impulsiona a analisar esses limites de fronteiras perigosas nos quais essas políticas reparadoras promovem, também, até certo ponto, mais desigualdade dentro da desigualdade.

Tais fronteiras são perigosas, no nosso entender, pois podem nos encaminhar para extinção dessas políticas e deixar à própria sorte esses estudantes. O que esses dados revelam é a necessidade de continuarmos a implementar essas políticas no âmbito da universidade, entretanto, sem perder de vista que devemos superar as contradições advindas das desigualdades sociais pela elaboração de soluções que possam dar suporte efetivo ao acesso e permanência à universidade dos estudantes de classes populares.

Então, ainda, há necessidade de políticas de acesso e permanência porque ainda não desenvolvemos a tão sonhada transformação da desigualdade em equilíbrio/igualdade social. Precisamos tomar o cuidado necessário para as conduções dessas políticas implementadas no Ensino Superior para que não se tornem mais um agente de exclusão, de desigualdade social e de discriminação e que a temporariedade dessas políticas seja a mais breve possível.

## REFERÊNCIAS

CASTEL, Robert. As armadilhas da Exclusão. Trad. Cleisa Moreno Maffei Rosa e Mariangela Belfiore-Wanderley. In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela; BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita (orgs.). **Desigualdade e a questão social**. 3ª ed. rev. e ampliada – São Paulo: EDUC, 2008.

SÃO PAULO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. DELIBERAÇÃO CEE Nº 111/01/02/2012. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 03/02/2012, Seção I, p. 46. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5ª. ed. – São Paulo, Cortez, 2003.

CAMPOS, Douglas Aparecido de; MELLO, Maria Aparecida; PERDIGÃO, Ana Luiza Rocha Vieira. **Projeto: Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares**. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Universidade Federal de São Carlos - Pró-Reitoria de Extensão. São Carlos/UFSCar/MEC/SESU, 2008.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. Ações afirmativas na UFSCar: em busca da qualidade acadêmica com compromisso social. **Políticas Educativas** – Campinas, v.2, n. 1, p.41-53, dez. 2008.

VIGOTSKY, Liev S. **Obras Escogidas. Problemas del Desarrollo de la Psique**. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

**DOUGLAS APARECIDO DE CAMPOS**

Professor Doutor Adjunto. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky – NEEVY - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar - Departamento de Metodologia de Ensino – DME – Brasil.  
E-mail: [dcampos@ufscar.br](mailto:dcampos@ufscar.br)

**MARIA APARECIDA MELLO**



Professora Doutora Associada - Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky – NEEVY - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar - Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas – DTPP – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – Brasil.  
E-mail: [mmello@ufscar.br](mailto:mmello@ufscar.br)